Document généré le 8 nov. 2024 20:32

Cahiers de la recherche en éducation

Quelle « grammaire » des relations interculturelles dans des milieux culturellement homogènes ?

Vittoria Cesari Lusso

Volume 7, numéro 3, 2000

L'interculturalité en milieu culturellement homogène : un défi pour la formation professionnelle

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1016916ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1016916ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)
2371-4999 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Lusso, V. C. (2000). Quelle « grammaire » des relations interculturelles dans des milieux culturellement homogènes ? *Cahiers de la recherche en éducation*, *7*(3), 337–357. https://doi.org/10.7202/1016916ar

Résumé de l'article

Cet article examine d'abord la notion d'« homogénéité culturelle » et permet de poser des hypothèses sur les significations qui lui sont attribuées dans nos sociétés et sur les processus qui sont en jeu dans l'alternative entre homogénéité et hétérogénéité. Ensuite, nous proposons quelques points de repère d'une « grammaire » des relations interculturelles dans nos contextes marqués par une dialectique complexe entre ces deux pôles de la dimension culturelle. La dernière partie est consacrée à la réflexion sur l'action pédagogique. La thèse proposée est que la tâche de l'école ne semble pas se résumer à la préparation des enfants aux relations « interculturelles », mais plutôt aux « relations tout court ». Ce qui signifie donner aux futures générations les moyens symboliques pour gérer la relation à l'altérité dans ses diverses formes : culturelle, sexuelle, cognitive, affective, etc.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2000

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Cahiers de la recherche en éducation, vol. 7, nº 3, 2000, p. 337 à 357

Quelle « grammaire » des relations interculturelles dans des milieux culturellement homogènes ?

Vittoria **Cesari Lusso**
Université de Neuchâtel

Résumé – Cet article examine d'abord la notion d'« homogénéité culturelle » et permet de poser des hypothèses sur les significations qui lui sont attribuées dans nos sociétés et sur les processus qui sont en jeu dans l'alternative entre homogénéité et hétérogénéité. Ensuite, nous proposons quelques points de repère d'une « grammaire » des relations interculturelles dans nos contextes marqués par une dialectique complexe entre ces deux pôles de la dimension culturelle. La dernière partie est consacrée à la réflexion sur l'action pédagogique. La thèse proposée est que la tâche de l'école ne semble pas se résumer à la préparation des enfants aux relations « interculturelles », mais plutôt aux « relations tout court ». Ce qui signifie donner aux futures générations les moyens symboliques pour gérer la relation à l'altérité dans ses diverses formes : culturelle, sexuelle, cognitive, affective, etc.

Introduction – Problématique, questions, hypothèses

Le titre de cet article[1] pose d'emblée deux questions : comment se définit un milieu culturellement homogène ? Comment se tissent les relations dans ce type de milieu en cas de présence de cultures « autres » ?

La première question nous renvoie aux critères qui permettent de classer un milieu comme homogène ou non homogène du point de vue culturel. En général, on appelle homogène un ensemble dont les éléments constitutifs, les parties, sont de même nature. Une société, un milieu pourraient donc être considérés comme culturellement homogènes quand un nombre important de caractéristiques et de pratiques culturelles sont partagées par les membres qui les composent : même langue, même religion, mêmes valeurs et croyances, mêmes mœurs vestimentaires et alimentaires, etc. Il s'agit d'aspects « objectifs », dans le sens qu'ils se laissent capter de l'extérieur par l'observateur. Ces aspects sont souvent étudiés à l'aide de modèles théoriques issus de l'ethnologie, l'anthropologie, la démographie, etc. Mais l'homogénéité (versus l'hétérogénéité) culturelle n'est pas seulement une question de ressemblances ou de différences « objectives », elle est également une question de rapports de pouvoir institutionnels ainsi que de perceptions et d'attitudes subjectives.

En ce qui a trait aux rapports de pouvoirs institutionnels, il nous semble important de rappeler que l'homogénéité peut être le fruit de la loi plus que de la réalité sociale. Ainsi, un pays peut-il se déclarer homogène du point de vue culturel, peut-il imposer par exemple une seule langue officielle et une seule pratique religieuse, tout en ayant une population très diversifiée du point de vue ethnique ? Il va sans dire que ces rapports de pouvoir se reflètent lourdement dans les orientations d'une politique culturelle et scolaire.

En ce qui concerne la dimension de l'attitude subjective, celle-ci nous renvoie au fonctionnement de l'individu et au rôle que jouent les perceptions, les représentations ainsi que les attributions de valeur et les attitudes profondes dans l'orientation des conduites. Dans cette perspective psychologique et psychosociale, un milieu homogène (versus hétérogène) est celui qui est perçu, voire « rêvé » comme tel par l'acteur social. Il peut ainsi arriver que les données objectives et les données subjectives soient en décalage. Par exemple, une

1 Nous remercions vivement Tania Zittoun, une collègue, pour son aide précieuse sur le plan de la discussion et de la révision de ce texte.

infime présence de représentants d'autres cultures peut être ressentie par les autochtones comme une hétérogénéité insupportable, ou bien (en reprenant l'exemple de Taboada-Leonetti, 1990) un quartier bourgeois, comme le 16e arrondissement à Paris, peut garder une image de quartier résidentiel parisien malgré la présence de ressortissants d'autres pays (en général, domestiques, concierges, chauffeurs, vendeurs, mais également personnes aisées). De manière générale, perceptions et représentations ne sont presque jamais neutres : selon leurs orientations idéologiques, leurs valeurs, leurs filtres affectifs et cognitifs, leurs insertions sociales, les sujets attribuent un sens à la condition de l'homogénéité culturelle. Le sens attribué, allant du pôle positif au négatif, va influencer leurs conduites et leurs réactions. Il arrive ainsi que, presque indépendamment des critères objectifs et quantitatifs, l'homogénéité culturelle soit considérée par la personne comme une caractéristique souhaitable, qui mérite d'être protégée, même encouragée (et l'hétérogénéité apparaît alors comme une déviation qu'il faut éliminer), ou bien le contraire.

En rapport à la deuxième question concernant les caractéristiques des relations interculturelles qui peuvent se tisser dans des milieux considérés comme culturellement homogènes, nous proposons l'hypothèse que la qualité de ces relations est étroitement liée au sens que la société, les institutions et les groupes attribuent au caractère de l'homogénéité culturelle.

Il est bien connu que des raisons historiques, sociales, politiques ont souvent poussé les pouvoirs institués à rechercher, voire exalter, l'homogénéité culturelle. Celle-ci a été considérée comme étant le ciment de l'État-nation fondé sur une seule langue, sur une seule religion, sur des valeurs communes. Si nous nous référons aux pays que nous connaissons de plus près – la Suisse et l'Italie -, nous pouvons constater des différences, mais aussi des analogies vis-à-vis de la question de l'homogénéité culturelle. La Suisse est un pays institutionnellement fondé sur la coexistence de cultures différentes : quatre régions linguistiques, différentes religions qui cohabitent à l'intérieur d'une même région, une longue tradition d'autonomies locales, etc. L'Italie, en revanche, se présente comme un pays plutôt inspiré par l'idée de l'État-nation à organisation politique toujours fortement centralisée, même si dans certaines régions de frontière, comme le Val d'Aoste et le Sud Tyrol, la différence culturelle trouve une reconnaissance institutionnelle. Par conséquent, si l'on regarde ces deux pays dans leur ensemble, il est aisé d'affirmer que les autonomies et les identités régionales sont beaucoup plus saillantes et valorisées en Suisse qu'en Italie. Peut-on en déduire que la Confédération helvétique constitue un contexte où

l'hétérogénéité culturelle trouve un espace de valorisation plus important qu'en Italie ? Les observations empiriques que nous avons développées au fil des années nous amènent à répondre oui et non, en même temps.

D'une part, en Suisse comme en Italie, lorsque l'on passe du niveau national au niveau local (canton, région, commune, quartier), il apparaît que c'est plutôt l'homogénéité culturelle et non l'hétérogénéité qui continue à être considérée comme une valeur à préserver. Autrement dit, on accepte bien l'hétérogénéité, pourvu que chaque culture ait un territoire et un espace à elle toute seule. À l'intérieur de cet espace, il faut se protéger des intrusions des autres cultures, à l'école et dans la société.

D'autre part, nous constatons des différences assez saillantes entre les deux pays, par exemple, quant au rapport à la langue locale. Nous avons observé maintes fois que les Suisses sont en général moins scandalisés que les Italiens si un interlocuteur étranger commet des entorses à la langue majoritaire et qu'ils sont également plus prêts à s'adapter pour favoriser la réussite de la communication interculturelle. Une plus grande tradition dans les échanges interculturels à l'intérieur de leur pays peut-elle avoir favorisé chez les Suisses ce type d'attitude de tolérance et le développement de compétences communicatives interculturelles ? Une deuxième illustration est constituée par le rapport au dialecte : on trouve en Suisse, notamment en Suisse alémanique, un attachement assez fort aux dialectes régionaux, tandis qu'en Italie, notamment dans le Nord-Ouest, les langues régionales ont pratiquement disparu. Plusieurs raisons pourraient être invoquées pour expliquer ce phénomène. Dans le cadre de cet article, nous nous limitons à évoquer le fait que le dialecte suisse allemand est considéré comme un élément fondateur de l'identité du groupe et donc fortement valorisé par la société et l'école, tandis qu'en Italie, les dialectes sont plutôt considérés comme des déviations, plus ou moins gênantes, par rapport à la bonne norme que constitue la langue italienne.

De ce point de vue, la société italienne, qui s'est transformée pendant les deux dernières décennies de terre d'émigration en terre d'immigration, nous semble moins « équipée » que la Suisse pour intégrer de « nouvelles » cultures. Ce qui fait défaut, ce ne sont pas tellement de nouveaux cadres juridiques, de nouvelles dispositions législatives dans le domaine de la vie civile et de l'éducation ni la bonne volonté des enseignants. Au contraire, sur ces plans, nous avons pu constater que l'Italie a essayé de tirer profit de l'expérience des anciens pays d'immigration. C'est plutôt le manque de tradition dans la valorisation

des spécificités culturelles qui fait défaut. Par exemple, nous avons récemment observé, dans une région du Centre-Nord de l'Italie, toute une série de projets qui visaient à valoriser, dans le cadre de l'école et de la ville, les cultures des enfants immigrés. Ces projets ne trouvaient aucun écho dans la population locale, car il s'agissait d'une population qui n'avait pas cultivé ses spécificités linguistiques et culturelles. Alors comment, dans cette culture ambiante, peut-on faire une vraie place aux cultures des enfants immigrés ?

Dans ces pays et ces groupes, le sens attribué au caractère de l'homogénéité culturelle apparaît donc comme plutôt ambivalent ; mais que se passe-t-il sur le plan du fonctionnement psychologique individuel ? Des travaux réalisés dans des perspectives différentes nous poussent à adopter l'hypothèse qu'un certain nombre de mécanismes et de processus psychiques à l'œuvre engendrent une tendance « spontanée » des personnes à la préférence pour l'homogénéité culturelle.

1. Homogénéité culturelle : un fantasme incontournable ?

Quatre perspectives psychologiques – dont nous allons présenter quelques idées clés dans cette partie – nous incitent à penser que l'individu, tel qu'on peut l'observer dans nos contextes sociohistoriques, a tendance plutôt à fantasmer la réalité culturelle comme homogène : 1) les travaux du courant de la psychologie culturelle montrant l'enracinement profond de l'individu dans sa culture ; 2) l'approche psychanalytique permettant de mettre en évidence les raisons profondes des angoisses réveillées par la différence culturelle ; 3) les travaux dans le domaine de la psychologie cognitive et sociale qui nous rendent attentifs aux effets de la catégorisation ; 4) les recherches sur les processus identitaires.

1.1 La culture donne forme à l'esprit…

Nous sommes maintenant plus conscients de la nécessité de prêter attention aux milieux dans lesquels les personnes grandissent si nous voulons comprendre le sens de leurs conduites. Nous proposons comme première référence le paradigme élaboré par Vygotsky (dans Ivic, 1989), l'initiateur de l'orientation historico-culturelle de la psychologie, concernant le rôle central de la culture et de l'interaction sociale dans le développement mental. Les analyses conduites par Vygotsky montrent que :

> *l'être humain, par origine et par nature, ne peut ni exister ni connaître le développement propre à son espèce comme une monade isolée* […]. *Pour le développement de l'enfant, en particulier dans sa prime enfance, ce qui est de première importance ce sont des interactions asymétriques, c'est-à-dire des interactions avec les adultes porteurs de tous les messages de la culture* (Ivic, 1989 p. 467).

Cette idée de l'imbrication entre culture et développement traverse également les travaux d'un nombre important de chercheurs contemporains. Bruner (1991, p. 27), par exemple, parle du « rôle constituant » de la culture. Pour lui, l'esprit se forme par interaction constante de l'individu avec sa culture qui participe fortement à la construction de son sens du monde : « Ma position est que la culture et la recherche du sens sont la main qui façonne, tandis que la biologie exerce des contraintes que la culture peut souvent dénouer. » (*Ibid.*, p. 38).

Mais il ne s'agit pas de voir la culture comme un moule uniformisant les individus ; il serait très limitatif de la voir ainsi. Bien au contraire, c'est par la culture que la personne arrive à saisir et à valoriser les différences, et c'est aussi par la culture que l'acteur social peut agir pour contribuer à la modifier.

Dans le sillon de Bruner, Mantovani (1998) met en évidence dans ses travaux combien toute l'activité cognitive individuelle est empreinte de la dimension culturelle et montre également que les différences culturelles peuvent se révéler comme des distances difficiles à franchir.

1.2 L'autre c'est l'enfer… les angoisses du sentiment d'étrangeté

Un nombre important de travaux issus du courant psychanalytique nous permettent de mieux saisir les processus affectifs profonds concernés par la relation à l'autre différent. L'idée freudienne d'ambivalence ou le concept de clivage chez Melanie Klein[2] (Klein et Rivière, 1975) peuvent nous aider à comprendre le lien entre le sentiment de menace que l'adulte peut éprouver face à la différence et les angoisses archaïques d'anéantissement ressenties par le petit enfant. Sur ce plan, la rencontre avec l'autre différent peut fonc-

2 Pour cette autrice, la première et radicale défense de l'enfant contre des pulsions ambivalentes est le clivage. Le sein est le premier objet qui va être clivé, d'une part, en bon sein qui nourrit et sert de prototype d'objet gratifiant ; et, d'autre part, en mauvais sein, quand celui-ci se retire ou qu'il est absent, devenant ainsi le prototype d'objet frustrant. Il est admis que cette scission en bon et mauvais « objet » laisse ses traces aussi à l'âge adulte et peut affecter les relations interpersonnelles.

tionner « comme rappel diffus du trou existentiel côtoyé par le passé et du fait que, à une époque lointaine, nous avons de justesse évité le non-être, tant physique que psychologique » (Marc, 1989, p. 64).

Il faut aussi considérer que l'expérience de la différence culturelle peut confronter l'individu à un conflit intrapsychique entre tensions opposées. D'un côté, côtoyer la différence peut engendrer chez la personne des réactions émotionnelles poussant au rejet et, de l'autre côté, le sujet peut se sentir soumis à la pression d'obligations morales d'ouverture à l'autre. Et quoi qu'il en soit de l'intransigeance de notre surmoi, notre psychisme a du mal à accepter ce qu'il ressent comme menace ou source de conflits intérieurs.

Kaës (1998) distingue quatre formes archaïques de l'expérience où se construit la relation à la différence : la différence associée à ce qui a été rejeté, projeté à l'extérieur comme « non bon » ; l'expérience dépressive et persécutoire de la séparation de la mère, du « non-lien » ; l'expérience de l'altérité dans la confrontation avec la différence entre les sexes et entre les générations ; l'expérience de la sortie du groupe familial, du « non-nous ». Selon Kaës, toutes ces expériences sont d'abord marquées par une rupture, d'un signe négatif. Toutefois, elles ont une valeur structurante dans le développement psychique de l'individu.

Il nous semble donc pertinent qu'une place soit faite dans le débat actuel à la réflexion sur les rejets archaïques que peut susciter la différence, « sur nos possibilités affectives de l'accepter en profondeur » (Marc, 1989, p. 59), ainsi que sur ses aspects structurants et déstructurants. Sans prendre en compte cette complexité, cette ambivalence, c'est difficile de se donner des moyens adéquats pour construire des relations interculturelles « harmonieuses ».

1.3 Les filtres cognitifs

Les nombreuses recherches (Bourhis et Leyens, 1994 ; de La Haye, 1998 ; Tajfel, 1981) portant sur la catégorisation sociale mettent en évidence une série de processus dont la connaissance se révèle importante pour mieux comprendre les filtres cognitifs et identitaires qui médiatisent la relation à l'autre.

Notre environnement est complexe. À chaque instant, nous sommes envahis par une multitude d'informations. Comprendre son milieu ou s'orienter dans le monde supposent que l'on y mette un peu d'ordre. Cela se fait générale-

ment en établissant des catégories, des classes où l'on range les objets, les personnes, les événements, les idées, etc. Or, pour permettre cette opération de classement « facilitant la construction d'un monde signifiant, explicable et prévisible » (Monteil, 1989, p. 87), l'information va être simplifiée. On reconnaît que cette simplification entraîne généralement deux conséquences. La première se manifeste sous forme d'une double surestimation : les différences intercatégorielles sont perçues comme étant plus importantes qu'elles ne le sont en réalité ; l'homogénéité intracatégorielle est également surévaluée. La deuxième conséquence a trait au phénomène d'inertie des catégories mentales préexistantes. Le fonctionnement cognitif de l'individu l'amène plutôt à confirmer ses stéréotypes et ses préjugés qu'à les réfuter, notamment en surestimant les informations confirmatives, en éliminant celles qui sont infirmatives.

1.4 La question de l'identité

Les courants que nous venons de mentionner mettent tous, d'une façon ou d'une autre, directement ou indirectement, l'accent sur la question des processus identitaires. « Qui suis-je ? » constitue l'une des questions fondamentales tout au long du développement psychique de l'individu. Maintes conduites dans les interactions au quotidien peuvent être comprises comme répondant, plus ou moins consciemment, à des besoins liés à la quête et à la reconnaissance identitaires, face à des interlocuteurs donnés et dans des contextes spécifiques. Les travaux cliniques de Erikson ont montré comment se développent dans l'individu les sentiments lui permettant (ou ne lui permettant pas) de se percevoir comme, par exemple, digne de confiance, capable de faire confiance, autonome, etc. Ces mêmes travaux ont mis en lumière le rôle de l'autre et des attentes du milieu social dans le développement du sentiment d'identité.

Par ailleurs, dans une perspective psychosociale, plusieurs auteurs (Codol, 1984 ; Rogers, 1968) soulignent que la positivité attachée à soi-même est une caractéristique importante pour l'être humain. Tajfel (1981), dans le cadre de sa théorie de l'identité sociale, formule l'hypothèse d'un lien entre le sentiment d'identité personnelle positive et l'appartenance groupale, en postulant le besoin des individus d'appartenir à des groupes socialement valorisés. Que se passe-t-il donc quand l'autre est perçu comme menaçant l'image positive attribuée à soi-même ou quand l'appartenance à des groupes n'est pas source de « satisfaction identitaire » ? Des études récentes (Camilleri, Kastersztein, Lipiansky, Malewska-Peure, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1990 ; Cesari Lusso, 1997) se

sont intéressées à cette question et ont mis en évidence un certain nombre de stratégies (plus ou moins efficaces du point de vue personnel et social) que les individus mettent en place dans des situations de « stress identitaire » individuel ou collectif.

2. Quelle « grammaire » des relations interculturelles ?

Si l'esprit humain est si profondément enraciné dans « sa propre culture », si le développement affectif de la personne garde les traces d'anciennes angoisses, si les valeurs culturelles, les appartenances sociales et les rapports sociaux participent si fortement au sentiment d'identité personnelle, si la différence peut être si facilement perçue comme une menace, comment la rencontre avec l'autre différent peut-elle avoir lieu ? Quels sont les éléments d'une « grammaire » des relations interculturelles, compte tenu des mécanismes que les travaux que nous avons mentionnés mettent en évidence ? En prenant la notion de « grammaire » comme métaphore, nous nous référons en particulier à l'acception descriptive de ce terme : la grammaire comme description des éléments constitutifs d'un ensemble langagier. Par analogie, nous essayons de proposer ici quelques éléments censés décrire un certain nombre d'enjeux et de dynamiques qui peuvent structurer les relations interculturelles, ceci à partir des éclairages théoriques mis en évidence dans les pages précédentes. Ces éléments, présentés sous forme de principes et corollaires pour l'action pédagogique, ont la fonction d'attirer l'attention des acteurs sociaux sur les défis et les difficultés qui peuvent parsemer les relations interculturelles, notamment dans des milieux qui sont considérés par les acteurs sociaux – selon des critères ethnologiques ou politiques, institutionnels ou bien subjectifs – comme culturellement homogènes.

Compte tenu du cadre dans lequel s'insère cet article, l'ensemble des principes proposés se réfère en particulier au contexte de l'éducation, mais il est bien possible qu'une partie au moins des considérations puisse s'appliquer aussi bien à d'autres contextes. En tout cas, ce choix de contexte nous confronte à une question : l'école constitue-elle un milieu particulier par rapport aux phénomènes dont il est question ici ? Notre réponse ne peut qu'être assez nuancée.

D'une part, l'école, institution parmi d'autres, abrite les attitudes qui traversent la société dans son ensemble. L'enseignant, de son côté, une personne

parmi d'autres, est comme tout un chacun le siège de réactions particulières face à l'étranger. Il faut donc se garder d'un optimisme excessif sur les capacités spontanées des acteurs de l'éducation à dépasser la tendance ethnocentrique et les stéréotypes, voire les préjugés, à l'égard des autres cultures. D'autre part, nous pensons que l'école constitue un terrain plus favorable que d'autres pour relever les défis que posent les relations interculturelles, vu les idéaux socio-pédagogiques qu'elle se donne comme repères et la mission éducative qui la caractérise.

3. Principes et corollaires pour l'action pédagogique

Compte tenu des ressources conceptuelles que nous avons présentées dans les lignes précédentes, quels sont donc les principes qui pourraient former une première esquisse de grammaire des relations interculturelles, notamment en contextes considérés comme culturellement homogènes ? Quelles sont les stratégies pédagogiques qui pourraient illustrer une mise en pratique efficace de ces principes ? Nous présentons quelques illustrations dans cette partie.

3.1 Le sujet et sa culture

Chaque individu est profondément enraciné dans sa propre culture. Un ensemble de mécanismes d'ordre développemental, affectif, cognitif, identitaire et social fait qu'il a tendance à préférer d'abord l'homogénéité.

Ce principe suggère deux corollaires principaux pour l'action pédagogique. Le premier corollaire rappelle ce qui n'est pas utile de faire : toute action se limitant à des discours moralisateurs est destinée à avoir un impact presque nul. Le deuxième fait référence au concept bien connu de Vygotsky (voir Schnewly et Bronckart, 1985) de « zone proximale de développement » : une attitude d'ouverture vis-à-vis de la diversité culturelle ne pourrait être considérée comme quelque chose qui se développe spontanément à un moment donné, mais plutôt comme une potentialité dont le développement demande un certain nombre de ressources – une culture ambiante appropriée, l'assistance de figures médiatrices, un cadre rassurant, la mise en place d'expériences adéquates, un espace temporel suffisant. En effet, dans la rencontre avec des personnes d'autres cultures, l'individu voit subitement les manques des autres, mais il prend seulement « très lentement » conscience de son propre enracinement culturel et des limites de son propre système de référence.

3.2 Les sujets et les coûts affectifs et identitaires

L'apprentissage de la relativité culturelle est souvent coûteux en termes affectifs et identitaires.

Dans ce type d'apprentissage, le rôle de l'enseignant-médiateur se révèle crucial. Il s'agit en effet d'offrir à la personne une sorte d'étayage permettant à l'apprenant, d'une part, de supporter les coûts affectifs et identitaires liés aux processus de décentration culturelle qui se mettent en place et, d'autre part, de l'aider à tirer de nouvelles satisfactions des restructurations cognitives qui apparaissent.

Ce processus de décentration culturelle présente des analogies avec les processus de décentration cognitive que tout étudiant peut vivre quand il s'initie à la pensée scientifique. Par exemple, dans une étude longitudinale effectuée dans les années 1960 sur un nombre important d'étudiants universitaires, Perry (dans Vandenplas-Holper, 1998) décrit les changements qui s'effectuent dans la façon dont le sujet se représente la nature de la connaissance, ses enseignants et sa propre personne. Il montre que la plupart des étudiants passent d'une vision de la connaissance en termes de vérité juste ou fausse à une perception des connaissances et des valeurs comme contextuelles et relatives. Mais la question «tout est relatif» entraîne souvent des incertitudes par rapport à soi-même : «Qu'en est-il de mes certitudes, de mes valeurs, bref de moi-même ? Ne suis-je, moi aussi, que relatif ?».

3.3 La communication dans les relations interpersonnelles et interculturelles

Les processus qui amènent à la construction d'une «bonne communication» entre personnes de la même culture sont en partie les mêmes que l'on retrouve dans la construction d'une «bonne communication» entre personnes d'univers culturels différents.

Les travaux de psychologie de la communication (Marc et Picard, 2000 ; Mucchielli,1995 ; Watzlawick, Beavin et Jackson, 1972) montrent bien le rôle central que joue la communication dans la construction, la réussite ou l'échec de n'importe quelle relation. En principe, tout le monde, à partir d'un certain âge, sait communiquer, dans le sens de savoir articuler des mots, des phrases, un discours, etc. Mais tout le monde sait-il écouter l'autre, prendre en compte

un point de vue différent, gérer des conflits d'une façon constructive ? Les travaux dans ce domaine et les observations empiriques des pratiques quotidiennes montrent bien que non. En effet, il s'agit de compétences qui demandent un long apprentissage, des milieux familiaux et scolaires stimulants, des cultures orientées vers des valeurs de tolérance et de compréhension. Nous pensons qu'il s'agit de compétences fondamentales. Apprendre à un enfant (et à des adultes) l'art de l'écoute de l'autre, l'attitude de ne pas rejeter comme menaçante toute représentation de la réalité ou toute façon de faire « étrangère » à son environnement, la compétence d'exprimer sans agressivité ses propres souhaits, le goût de confronter ses idées, tout cela signifie l'aider à développer des compétences qui sont à la base du développement d'une relation constructive avec le monde et les autres. Une fois cette base acquise, elle peut s'appliquer aussi bien à des contextes culturellement homogènes qu'à des situations interculturelles.

Sans cette base, la communication avec les autres cultures risque d'être recherchée justement pour ne pas trop s'engager sur le plan interpersonnel : la différence culturelle devient alors, dans certains cas, une distance rassurante pour ne pas trop s'engager ; dans d'autres, la cause pouvant expliquer tout échec dans la relation ; dans d'autres encore, une curiosité exotique à consommer.

Notre thèse est donc que, dans le cadre de l'école, toute action pédagogique visant à développer, même dans un cadre culturellement homogène, des compétences de communication interpersonnelle constitue un investissement favorisant aussi la communication interculturelle.

3.4 Les relations intergroupes

Les situations de conflit et de compétition élèvent des barrières dans les relations intergroupes en augmentant les biais en faveur de son propre groupe, ainsi que les stéréotypes et les préjugés à l'encontre des groupes rivaux.

En ce qui concerne l'action pédagogique, il ne s'agit pas de viser à supprimer tout conflit, tout préjugé, tout stéréotype. Il est illusoire de poser le problème ainsi, comme il est illusoire d'empêcher l'acte de catégoriser. Par cette voie, « on risque de n'aboutir qu'à censurer une pensée, qui n'en restera pas moins vivace, et qui pourra resurgir lorsque le contexte le permettra » (Barbier et Kaiser, 1992). Il faut donc se garder d'un optimisme excessif quant à la capacité des sujets d'aller au-delà des stéréotypes.

Que peut-on donc faire à l'école lorsque les élèves doivent, par exemple, étudier la langue d'un groupe marqué par des stéréotypes négatifs ? Nous pouvons évoquer ici le cas de la Suisse romande, où les élèves doivent apprendre comme première langue étrangère l'allemand, à savoir la langue de la région linguistique majoritaire. Dans une recherche récente, Muller (1998) a montré que plus les élèves se faisaient une image négative de la langue allemande, plus ils éprouvaient des difficultés à l'apprendre. Ce n'est qu'en mettant en pratique une action pédagogique prenant en compte, dans un premier temps, les représentations des apprenants et en les utilisant comme «alliés» de l'apprentissage que les enseignants ont pu, dans un deuxième temps, améliorer les performances de leurs élèves.

Par ailleurs, deux autres stratégies pédagogiques, mises en évidence par Monteil (1989), méritent d'être mentionnées afin de dépasser les situations de conflit interculturel (réel ou potentiel) dans une classe. La première stratégie est axée sur l'idée de proposer un projet commun, dont la réalisation demande de faire appel aux compétences complémentaires de tous les élèves. En effet, à la suite des travaux de Sherif et Sherif (1979), on a mieux compris le rôle des activités demandant un effort commun pour réduire les antagonismes conflictuels.

La deuxième stratégie consiste à mobiliser les appartenances croisées multiples afin de sortir les sujets du piège d'une catégorisation polarisée uniquement, par exemple, sur leur origine nationale. La vie sociale, notamment chez les enfants et chez les adolescents, impliquant des appartenances réelles ou symboliques multiples, fait qu'une telle stratégie est toujours disponible et féconde. Par exemple, dans une classe accueillant des adolescents immigrés ressortissants de pays en conflit entre eux, il est important de proposer aux élèves des activités qui rendent saillantes d'autres appartenances telles que garçons/filles, type de musique préférée, type de sport pratiqué, etc.

3.5 Les interactions sociales et le rôle du conflit

Les conflits peuvent jouer, à certaines conditions, un rôle constructeur dans le développement de l'individu.

Du point de vue pédagogique, il est important d'aider l'enfant à faire de multiples expériences de conflits sociocognitifs constructeurs sur le plan de l'apprentissage, notamment en encourageant le travail en commun entre pairs dans la réalisation de tâches et la résolution de problèmes.

Les travaux de Perret-Clermont (Perret-Clermont, 1979, 1996 ; Perret-Clermont et Schubauer-Leoni, 1981) ont montré le rôle décisif du conflit sociocognitif et de la décentration cognitive que celui-ci engendre dans le développement de l'enfant. À travers la divergence de points de vue, les sujets sont poussés à une activité restructurante sur le réel, et l'accommodation suscitée par cette expérience est créatrice de nouveauté ; cela fait que ces centrations différentes, si souvent interprétées en termes d'obstacles à l'apprentissage, apparaissent comme un moyen privilégié d'apprendre. Quelles sont les conditions permettant à l'enfant de vivre le conflit comme moteur d'apprentissages nouveaux ? D'un point de vue affectif, il s'agit notamment de la possibilité que l'enfant ne considère pas le désaccord comme une attaque personnelle ou bien comme un conflit susceptible de mettre en danger la relation interpersonnelle. Sur le plan cognitif et identitaire, il doit pouvoir admettre que sa position n'est pas nécessairement la seule possible (Zittoun, 1997). Cet ensemble de conditions relève aussi bien des caractéristiques des acteurs en présence que de la qualité de la relation interpersonnelle et des insertions sociales et culturelles des sujets.

3.6 Les attentes et les valeurs du contexte culturel

L'enfant aura tendance à être influencé par les attentes du monde adulte. En particulier, ce que l'école choisit d'honorer, de récompenser et de cultiver jouera un rôle dans le sentiment de valeur personnelle que l'enfant va développer.

En ce qui concerne l'aspect pédagogique, on dispose désormais d'une littérature très riche quant aux réflexions théoriques et propositions pratiques permettant aux professionnels de l'éducation de tirer profit de l'hétérogénéité culturelle des élèves (pour ce qui est des travaux publiés en Suisse : Allemann-Ghionda, 1997 ; Dasen, Berthoud-Aghili, Cattafi-Maurer, Dias Ferreira, Perregaux et Saada, 1991 ; Dasen et Perregaux, 2000 ; Dinello et Perret-Clermont, 1987 ; Perregaux, 1994 ; Poglia, Perret-Clermont, Gretler et Dasen, 1995 ; Rey-von Allmen, 1984). Mais le rêve de classes culturellement homogènes est toujours présent à l'école. Et il peut toujours arriver, comme nous l'avons constaté dans un quartier résidentiel élégant d'une ville suisse, que dans une école primaire les maîtres ne demandent jamais aux quelques élèves étrangers de cette école de dire ou écrire un mot dans leur langue d'origine, marquant ainsi une non-reconnaissance symbolique de leur culture familiale dans l'espace sco-

laire. Pourtant, cette ville foisonne de projets d'éducation interculturelle, mais seulement dans les quartiers habités par les immigrés des couches populaires. Un exemple parmi d'autres de l'équation que l'on peut souvent observer entre pédagogie interculturelle et pédagogie pour les milieux défavorisés. Il est donc important de souligner l'idée que tout enfant, de n'importe quel milieu social ou culturel, a besoin de voir son identité culturelle reconnue par l'école, au moins symboliquement. Si l'enfant a la perception que des parties de lui-même (par exemple, la langue qu'il parle en famille, les pratiques culturelles familiales, etc.) ne sont pas reconnues comme ayant une valeur à l'école, il aura tendance à les cacher dans ce contexte. Comme le dit Ouellet (1991), une «éducation qui véhicule le déni de l'identité de l'enfant et de la culture familiale des élèves, quelle que soit la communauté culturelle [et la classe sociale, ajoutons-nous!] à laquelle ils appartiennent, ne peut prétendre être une bonne éducation» (p. 139).

3.7 Le handicap social de la personne et les ressources culturelles

Les jeunes générations en situation de handicap social (victimes de préjugés, de connotations sociales négatives) ont besoin d'avoir des outils symboliques pour faire face aux réalités auxquelles elles sont confrontées. Si des outils culturels leur font défaut, elles risquent de faire appel à des formes d'agressivité dirigée contre soi-même ou l'extérieur.

L'école constitue un des lieux privilégiés où le développement d'un certain nombre d'outils symboliques permettant de faire face d'une façon constructive au handicap social peut être mis en place. Ces outils symboliques peuvent prendre des formes multiples: «simple» mise en mot du problème, évocation de mythes appropriés, connaissances issues de la culture de la personne, dictons puisés dans la tradition familiale, formes d'humour permettant de recadrer autrement la difficulté, etc. La fonction de tous ces outils est d'aider le jeune à donner un sens moins blessant et dramatique au handicap social auquel il est confronté et aux éventuelles agressions verbales des autres.

Par exemple, dans une étude récente (Zittoun et Cesari Lusso, 1998), nous nous sommes démandés dans quelle mesure un adolescent qui doit devenir compétent dans plusieurs systèmes de codes culturels pourrait se servir des instruments symboliques spécifiques à «sa culture minoritaire» pour gérer la confrontation à la majorité. C'est sur la base de cette question que nous avons

essayé de relire deux situations étudiées dans un premier temps isolément : la situation de jeunes Italiens en Suisse (Cesari Lusso, 1997) et celle d'enfants juifs à Rome (Zittoun, 1996). Les sujets de ces deux groupes ont en commun le fait d'avoir parfois expérimenté la différence au moyen du rejet d'autrui : moquerie, rejet, voire violence. Comment ont-ils géré ce prix de la différence ? L'étude consacrée aux enfants juifs a montré, entre autres, que des connaissances culturelles issues de la tradition juive ont joué le rôle de ressources quand la confrontation à l'altérité posait problème. Dans un premier cas de figure, des enfants ont adopté des schémas de pensée simplificateurs tel que l'identification à des figures emblématiques ; dans un deuxième cas, les sujets ont utilisé des connaissances bibliques pour développer des structures de raisonnement plus complexes et pour faire le rapport avec la situation présente ; enfin, des connaissances à valeur axiologique leur ont permis de résoudre des situations de dilemme du type « peut-on dissimuler son judaïsme ? ». En tout cas, ces enfants semblent investis de la mission de continuer à alimenter la culture de leur groupe.

Que se passe-t-il pour le groupe des jeunes Italiens en Suisse ? Il s'agit de jeunes issus de familles d'immigrés de milieu socioculturel modeste, qui, en dépit des déterminismes sociaux, ont bien réussi leur scolarité en Suisse. À la différence du cas des juifs de Rome, ce groupe ne semble pas essayer de maintenir ses acquis culturels, et le discours des jeunes semble plutôt aller dans le sens de la rupture de la transmission culturelle. Les connaissances du groupe d'origine apparaissent comme non pertinentes, et la mission confiée aux jeunes est plutôt de régénérer les acquis du groupe d'origine à travers une assimilation au contexte culturel suisse.

Cette diversité entre les deux groupes peut être interprétée de différentes façons. Ce qui nous intéresse ici, c'est de mettre en évidence une diversité dans les buts poursuivis par l'école : dans le cas des adolescents juifs, l'école se donne aussi comme mission d'aider les sujets à développer des outils symboliques pour gérer les défis auxquels ils sont confrontés en tant que membres d'un groupe minoritaire. Pour le groupe italien, le jeune semble être laissé plus seul face à cette tâche.

Conclusion

La question des relations interculturelles dans des milieux culturellement homogènes a été au centre de la réflexion proposée dans cet article. La réflexion que nous avons menée nous permet de dégager quatre considérations principales à ce sujet. Premièrement, comment comprendre ce terme d'homogénéité culturelle ? Il nous semble important de mettre en évidence des décalages possibles entre données anthropologiques, d'un côté, et perceptions et attitudes subjectives vis-à-vis de l'homogénéité culturelle, de l'autre.

Deuxièmement, les éclairages apportés par différentes perspectives psychologiques nous permettent de proposer l'hypothèse d'une tendance primordiale de l'individu à «rêver» d'une société culturellement homogène. De ce point de vue, le fantasme de l'homogénéité apparaît comme un trait commun à différentes sociétés. Sur les plans éducatif et social, l'enjeu n'est donc pas «simplement» de «convaincre» les sujets «intellectuellement» de la valeur de l'ouverture à la différence. Il s'agit d'aider les personnes à développer des ressources symboliques permettant de gérer les ambivalences et les conflits intrapsychiques que la relation à l'altérité peut susciter.

Troisièmement, il nous semble important de souligner que, même là où les pratiques culturelles apparaissent bien uniformes, la culture n'est jamais homogène : il y a toujours des différences culturelles plus ou moins faciles à intégrer dans la société et l'éducation – entre ville et campagne, entre culture scolaire et culture universitaire, entre hommes et femmes, entre générations, etc. Il en résulte qu'il est presque impossible, sur ce plan, de parler d'homogénéité.

Enfin, les perspectives psychologique et psychosociale adoptées dans cet article nous permettent d'attirer l'attention sur une sorte d'homogénéité de certains processus se retrouvant aussi bien dans les relations interculturelles que dans les relations interpersonnelles à l'intérieur d'une même culture. À titre d'exemple, nous pouvons rappeler des processus tels que la tendance à prendre sa propre subjectivité comme la bonne norme ; la gêne et les tensions engendrées par la confrontation à des points de vue différents ; le besoin d'affirmer sa propre valeur personnelle dans la comparaison sociale, etc.

Cela nous a amenés à proposer quelques points de repère d'une «grammaire» des relations interculturelles dans nos contextes très complexes à appréhender du point de vue de la question de l'homogénéité versus l'hétéro-

généité culturelle. Dans cette perspective, la tâche de l'école ne semble pas se résumer à la seule préparation des enfants aux relations interculturelles. Elle semble en fait, d'une part, s'étendre à la communication, à la gestion de l'altérité et des relations en général, et, d'autre part, se recentrer dans l'idée de fournir à l'enfant les moyens symboliques pour qu'il puisse donner sens à ses expériences de vie et gérer les conflits auxquels il se trouve confronté ; et cela ne peut être que le fruit de longs processus demandant un nombre important d'investissements de la part de la communauté éducative.

Références

ALLEMANN-GHIONDA, C. (dir.) (1997).
Multiculture et éducation en Europe. Berne : Peter Lang.

BARBIER, M. et KAISER, C. (1992).
Sexisme ? Racisme ? Encore un effort à faire. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.

BOURHIS, R.Y. et LEYENS, J.-P. (dir.) (1994).
Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes. Liège : Pierre Mardaga.

BRUNER, J. (1991).
… car la culture donne forme à l'esprit. Paris : Eshel.

CAMILLERI, C., KASTERSZTEIN, J., LIPIANSKY, E.M., MALEWSKA-PEYRE, H., TABOADA-LEONETTI, I. et VASQUEZ, A. (1990).
Stratégies identitaires. Paris : Presses universitaires de France.

CESARI LUSSO, V. (1997).
Quand le défi est appelé intégration. Berne : Peter Lang.

CODOL, J.-P. (1984).
Différenciation et indifférenciation sociale. *Bulletin de psychologie*, *XXXVII*(1), 515-529.

DASEN, P. et PERREGAUX, C. (dir.) (2000).
Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ? Bruxelles : De Boeck.

DASEN, P., BERTHOUD-AGHILI, N., CATTAFI-MAURER, F., DIAS FERREIRA, J.M., PERREGAUX, C. ET SAADA, E.A. (1991).
Vers une école interculturelle. Cahier n° 61 de la Section des Sciences de l'Éducation. Genève : Université de Genève.

DINELLO, R. et PERRET-CLERMONT, A.-N. (1987).
Psychopédagogie interculturelle. Cousset : Del Val.

HAYE (DE LA) A.-M. (1998).
La catégorisation des personnes. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

IVIC, I. (1989).
Lev. S. Vygotsky. *Perspectives*, *XIX*(3), 465-475.

KAËS, R., RUIZ CORREA, O., DOUVILLE, O., EIGUER, A., NORO, M.-R., REVAH-LÉVY, A., SINATRA, F., DAHOUN, Z. ET LECOURT, É. (1998).
Différence culturelle et souffrances de l'identité. Paris : Dunod.

KLEIN, M. et RIVIÈRE, J. (1975).
L'amour et la haine. Paris : Payot.

MANTOVANI, G. (1998).
L'elefante invisibile. Florence : Giunti Gruppo Editoriale.

MARC, P. (1989).
La différence à fleur de peau. Cousset : DelVal.

MARC, E. et PICARD, D. (2000).
Relations et communications interculturelles. Paris : Dunod.

MONTEIL, J.-M. (1989).
Éduquer et former. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

MUCCHIELLI, A. (1995).
Psychologie de la communication. Paris : Presses universitaires de France.

MULLER, N. (1998).
L'allemand, c'est pas du français. Neuchâtel/Lausanne : IRDP/Loisir et pédagogie.

OUELLET, F. (1991).
L'éducation interculturelle. Paris : L'Harmattan.

PERREGAUX, C. (1994).
Odyssea. Neuchâtel : IRDP.

PERRET-CLERMONT, A.-N. (1996).
La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne : Peter Lang. (1re édition 1979).

PERRET-CLERMONT, A.-N. et SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1981)
Conflict and cooperation as opportunities for learning. *In* P. Robinson (dir.), *Communication in Development* (p. 203-233). London : Academic Press.

POGLIA, E., PERRET-CLERMONT, A.-N., GRETLER, A. et DASEN, P. (1995).
Pluralité culturelle en Suisse. Berne : Peter Lang.

REY-VON ALLMEN, M. (1984).
Une pédagogie interculturelle. Berne : Commission nationale suisse pour l'Unesco.

ROGERS, C. (1968).
Le développement de la personne (Trad. E.L. Herbert). Paris : Dunod.

SCHNEWLY, B. ET BRONCKART, J.P. (dir.) (1985).
Vygotsky aujourd'hui. Paris : Delacjaux et Niestlé.

SHERIF, M. et SHERIF, C.W. (1979).
Les relations intra et intergroupes, analyse expérimentale. *In* W. Doise (dir.), *Expériences entre groupes* (p. 1-58). Paris/La Haye : Mouton.

TABOADA-LEONETTI, I. (1990).
Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. *In* C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (dir.), *Stratégies identitaires* (p. 43-83). Paris : Presses universitaires de France.

TAJFEL, H. (1981).
Human groups and social categories. Studies in social psychology. Cambridge (GB) : Cambridge University Press.

VANDENPLAS-HOLPER, C. (1998).
Le développement psychologique à l'âge adulte et pendant la vieillesse. Paris : Presses universitaires de France.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H. et JACKSON, D.D. (1972).
Une logique de la communication (Trad. J. Morche). Paris : Éditions du Seuil.

ZITTOUN, T. (1996).
Non sono tutti fascisti. Immagine di sé e degli altri nei ragazzi della scuola ebraica. *La rassegna mensile di Israel*, *62*(3), 155-187.

ZITTOUN, T. (1997).
Note sur la notion de conflit socio-cognitf. Cahiers de psychologie, *33*. Neuchâtel : Séminaire de psychologie, Groupe de psychologie appliquée.

ZITTOUN, T. et CESARI LUSSO, V. (1998).
Bagage culturel et gestion des défis identitaires. *Cahiers de psychologie*, *34*. Neuchâtel : Séminaire de psychologie, Groupe de psychologie appliquée.

Abstract – This article begins by examining the concept of « cultural homogeneity » and opens up the possibility of forming hypotheses about the meanings given to the term in our societies and the processes at play in contrasting homogeneity and heterogeneity. The article then suggests some reference points for a « grammar » of intercultural relations in a context marked by a complex dialectic between these two poles for cultural understanding. The last part of the article is a reflection on pedagogical action. The thesis advanced is that the task of the school does not appear to be reducible to preparing children for « intercultural » relations, but rather for « relations period ». This means providing future generations with the symbolic means to manage relations with otherness in its various forms : cultural, sexual, cognitive, affective, and so on.

Resumen – Este artículo comienza examinando la noción de « homogeneidad cultural » y nos permite formular hipótesis sobre las significaciones que les son atribuidas en nuestras sociedades y los procesos que están en juego entre las alternativas de homogeneidad y heterogeneidad. Después, proponemos algunos puntos de referencia de una « gramática » de las relaciones interculturales en nuestros contextos marcados por una dialéctica compleja entre estos dos polos de la dimensión cultural. La última parte esta consagrada a la reflexión de la acción pedagógica. La tesis propuesta es que la labor de la escuela no parece resumirse únicamente a la preparación de los niños a las relaciones « interculturales », sino que a las « relaciones nada más ». Esto significa poder dar a las generaciones futuras los medios simbólicos necesarios para manejar la relación de cambio en sus diversas formas : cultural, sexual, cognoscitiva, afectiva, etc.

Zusammenfassung – Dieser Artikel beschäftigt sich mit dem Begriff der «Kulturellen Homogenität» und erlaubt es, Hypothesen über die Bedeutungsvarianten aufzustellen, die dem Begriff in unseren Gesellschaften zugeordnet werden sowie über die Denkprozesse, die zwischen Homogenität und Heterogenität vermitteln. Danach schlagen wir einige Orientierungshilfen zur «Grammatik» interkultureller Beziehungen innerhalb unseres Kontexts vor, der durch eine komplexe Dialektik zwischen den beiden Polen der kulturellen Dimension gekennzeichnet ist. Der letzte Teil des Beitrags ist Überlegungen zur pädagogischen Handlungsweise gewidmet. Nach unserer Hypothese sieht die Schule ihre Aufgabe darin, die Schüler nicht auf «interkulturelle» Beziehungen, sondern auf Beziehungen ganz allgemein vorzubereiten, d.h. sie will künftigen Generationen die symbolischen Mittel an die Hand geben, um das Anderssein in seinen verschiedenen Formen (kultureller, sexueller, kognitiver, affektiver Art usw.) bewältigen zu können.